HAL
open science

Les déterminants du décrochage dans l'enseignement secondaire : une revue de littérature

Antony Vinciguerra, Isabelle Nanty, Catherine Guillaumin, Emmanuel Rusch, Laurence Cornu, Robert Courtois

▶ **To cite this version:**

Antony Vinciguerra, Isabelle Nanty, Catherine Guillaumin, Emmanuel Rusch, Laurence Cornu, et al.. Les déterminants du décrochage dans l'enseignement secondaire : une revue de littérature. Psychologie Française, 2021, 66 (1), pp.15-40. 10.1016/j.psfr.2019.09.003 . hal-03265216

HAL Id: hal-03265216

https://hal.science/hal-03265216v1

Submitted on 17 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Titre court : Décrochage dans l'enseignement secondaire

Les déterminants du décrochage dans l'enseignement secondaire : une revue de littérature.

The determinants of dropping out in secondary education: a literature review.

Antony Vinciguerra[1], Isabelle Nanty[2], Catherine Guillaumin[3], Emmanuel Rusch [3 4], Laurence Cornu[3], Robert Courtois[1 5]

[1.]Université François Rabelais de Tours, Département de Psychologie, EE 1901 'Qualipsy' (Qualité de vie et Santé psychologique), 37041 Tours cedex, France

[2.]Université François Rabelais de Tours, Département de Psychologie, EA 2114 'Psychologie des âges de la vie et adaptation', 37041 Tours cedex, France

[3.]Université François Rabelais de Tours, Département des Sciences de l'éducation, ER 'Education Ethique Santé', 37041 Tours cedex, France

[4.]CHRU de Tours, Département de Santé Publique et d'Information médicale, ER 'Education Ethique Santé', Tours, France,

[5.]CHRU de Tours, CRIAVS 'Centre-Val de Loire'/ Clinique Psychiatrique Universitaire, 37044 Tours cedex, France

Auteur correspondant :

Robert Courtois

Université François Rabelais - Département de Psychologie,

3, rue des tanneurs - BP 4103, F-37041 Tours Cedex 1.

Email : robert.courtois@univ-tours.fr

Nombre de mots : 13 590 (6 498 excepté le résumé, l'abstract et les références)

Antony Vinciguerra est consultant en éducation et formation, doctorant en psychologie à l'Université de Tours. Mots-clés pour les thématiques de recherche : décrochage en études et en formation ; Adolescence et jeunes adultes ; Processus d'autonomisation et de motivation ; Insertion socio-professionnelle ; Ingénierie de formation.

Isabelle Nanty est maître de conférences en psychologie à l'Université de Tours. Mots-clés pour les thématiques de recherche : Clinique développementale ; Enfant ; Adolescent ; Handicap ; Psychopédagogie.

Catherine Guillaumin est maître de conférences en science de l'éducation à l'Université de Tours. Mots-clés pour les thématiques de recherche : Alternance ; Réflexivité ; Ingénierie ; Coopération ; Abandon en formation professionnelle.

Emmanuel Rusch est professeur de santé publique au CHRU de Tours (Université de Tours). Mots-clés pour les thématiques de recherche : Education ; Parcours de santé ; Economie ; Ethique ; Epidémiologie.

Laurence Cornu est professeur en science de l'éducation à l'Université de Tours. Mots-clés pour les thématiques de recherche : Confiance ; Hospitalité ; Prendre Soin ; Action ; Subjectivation.

Robert Courtois est psychiatre au CHRU de Tours et Maître de conférences-HDR en psychologie à l'Université de Tours. Mots-clés pour les thématiques de recherche : Violence ; Conduites à risque ; Addiction ; Sexualité ; Evaluation de la personnalité.

Manuscript anonyme

Click here to access/download;Manuscript anonyme;Main document R1.docx

Les déterminants du décrochage dans l'enseignement secondaire : une revue de littérature.

Résumé

Introduction. Les déterminants individuels du décrochage ont fait l'objet d'importants développements dans la littérature récente. Notre objectif est de faire le point sur les connaissances scientifiques disponibles en ce domaine.

Méthode. L'article présent est une revue de littérature réalisée à partir de PsycInfo et basée sur un total de 50 articles publiés entre 2010 et 2017.

Résultats. Les performances scolaires et les conduites à risque précoces restent les meilleurs déterminants du décrochage. Anxiété, dépression et troubles externalisés peuvent jouer un rôle direct ou indirect dans la prédiction du décrochage. Le manque de soutien psycho-affectif favorise fortement l'intention de décrocher.

Discussion. Les biais méthodologiques nuancent l'importance du genre, des résultats scolaires, et du redoublement. Le développement des connaissances sur les relations entre différents déterminants, les profils d'élèves à risque et les temporalités à risque doivent permettre de mieux comprendre les trajectoires de décrochage et les processus à l'œuvre au sein de différents contextes scolaires.

Mots-clés : Décrochage Scolaire ; Enseignement Secondaire ; Adolescence ; Facteurs Individuels ; Facteurs psychopathologiques.

The determinants of dropping out in secondary education: a literature review.

Abstract

Introduction. Dropping out of school is a research topic with various dimensions: non-graduation, school leaving, absenteeism, school failure and school refusal. It involves processes determined by various factors - individual, social, familial and institutional. Individual determinants have specifically been studied in the recent literature. They involve demographic and academic indicators, behaviors, attitudes and mental health of the student, as well as specific types of school refusal. The aim of our study is to update knowledge in this specific field, and highlight underlying problems and methodological issues raised in the literature.

Method. Dropping out of school is defined as leaving school without a qualification. It involves a process of specific disengagement, which is non-reducible to the negative counterpart of school commitment. The present article is a review of literature from PsycInfo on the individual determinants of dropping out of school. It is based on 50 articles published between 2010 and 2017, related to the following topics: school dropouts, school leavers, school refusal, and academic failure. Five exclusion criteria were used: studies with single factor analysis, literature review, sample excluding secondary education, sample of less than N = 100, non-general, non-mixed, or composed of a socio-demographic minority.

Results. School performance and early risk behaviors (substance use disorders, sexuality) remain the best determinants of dropping out throughout the duration of schooling. Psychopathological factors, anxiety, depression and externalized disorders can play a direct or indirect role in the prediction of dropping out. Lack of psycho-emotional support strongly supports the intention to drop out. Motivation has an unequal predictive value, depending on the type of construct or theoretical model used. Inappropriate beliefs, low self-esteem, pessimism, creativity appear as indirect determinants of dropping out. School burnout, understood as emotional, physical and mental exhaustion due to education, directly causes a break between the student and the school.

Discussion. Methodological bias can modify the significance of determinants such as gender, academic achievement and retention. Greater knowledge about the relationships between determinants, the profiles of at-risk students and temporalities should help clarify students' trajectories and the processes at work in different school contexts. Recommendations to educational staff are put forward regarding the detection of individual indicators of dropping out.

Key-words: School Dropouts; Secondary School; Adolescence; Individual Factors; Psychopathologic Factors.

1. Introduction.

Le décrochage scolaire est une préoccupation majeure des politiques publiques en matière d'éducation et de formation (Bulletin Officiel n°6 du 10 février 2011, 2011; OECD, 2016; Parlement Européen, 2009). En France, les données collectées par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour les années 2013-2014 indiquent que 140 000 élèves quittent chaque année le cursus scolaire sans diplôme (baccalauréat, certificat d'aptitude professionnelle, brevet d'études professionnelles ou équivalent) tandis que le nombre de 18-24 ans n'ayant acquis aucun diplôme en formation initiale ou continue s'élève à 620 000 (Weixler & Soudoplatoff, 2015).

Les raisons d'une telle situation sont multiples et complexes. Les données de la littérature en sociologie, sciences de l'éducation et psychologie s'accordent sur la variété des facteurs à l'œuvre dans le décrochage, et sur la nécessité de concevoir celui-ci comme un objet de recherche pluridimensionnel (Attwood, Croll, & Hamilton, 2005; Fortin & Picard, 1999; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004; Janosz, 2000; Janosz & Le Blanc, 1997; Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000; Warren & Lee, 2003). L'efficacité de la prévention et de la résolution du décrochage repose sur une compréhension fine des liens entre mécanismes institutionnels et problématiques psychosociales, afin de pouvoir approcher les trajectoires individuelles de décrochage comme des phénomènes non-linéaires et de contextualiser les réponses appropriées aux situations menant au décrochage scolaire. Les facteurs relevant de l'élève, du contexte familial et du contexte scolaire sont autant de dimensions à prendre en compte et à connecter (Bernard, 2015; Rumberger & Lim, 2008).

Une série d'études a montré dans cette perspective que les décrocheurs ne constituaient pas de groupes homogènes de profils-types d'élèves en difficulté, mais un ensemble de trajectoires et de situations de désengagement scolaire individuel dans lesquelles des déterminants communs pouvaient être considérés (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; Gélinas et al., 2000; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000). Les phénomènes de temporalités constituent un autre type de dimension à considérer pour identifier en amont de la sortie du cursus d'études, des périodes ou des évènements à risque. Le temps de l'adolescence, comme processus de maturation biologique et psychosociale, est en grande partie celui de l'enseignement secondaire (Eccles & Roeser, 2011; Wang & Peck, 2013). Il constitue en soi une période de vie caractérisée par les conduites à risque, dont le décrochage scolaire constitue de fait une composante (Courtois, 2011; Finn, 1989; Daniel Marcelli & Braconnier, 2008; McLeod, Uemura, & Rohrman, 2012). Les facteurs

de risques de décrochage sont eux-mêmes imparfaitement connus, ceux qui ont été identifiés dans la littérature n'expliquent qu'un peu plus de la moitié des décrochages individuels étudiés (Balfanz, Herzog, & Mac Iver, 2007; Battin-Pearson et al., 2000; Dynarski & Gleason, 2002; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008). Il reste donc nécessaire de prendre en compte la problématique de l'élève dans son caractère le plus singulier, sa dynamique psychique et relationnelle au sein de son environnement.

Notre étude dresse un état des lieux de la littérature psychologique récente (années 2010-2017) sur les déterminants du décrochage scolaire. Elle a pour objectif de faire le point sur les connaissances scientifiques disponibles sur la valeur des attitudes, comportements et troubles mentaux, dans les processus de décrochage, et d'en tirer des applications pratiques pour la prévention et la résolution du décrochage.

2. Méthode.

Identifier la valeur d'un déterminant dans la prédiction du décrochage soulève d'importants problèmes méthodologiques (Battin-Pearson et al., 2000; Berthet & Zaffran, 2011; Hammond, Linton, Smink, & Drew, 2007; Kronick & Hargis, 1998; Lehr, Hansen, Sinclair, & Christenson, 2003; Rumberger, 1987, 1995; Rumberger & Lim, 2008; Rumberger & Palardy, 2004).

2.1. Définition des dimensions du décrochage.

Dans le cadre d'une revue de littérature, la principale difficulté méthodologique est la définition de la notion de décrochage elle-même, qui inclut une série d'autres notions parentes, mais non équivalentes (Esterle-Hedibel, 2006; Moulin, Doray, Prévost, & Delavictoire, 2014). Au sens institutionnel le plus strict, le décrochage scolaire signifie la sortie du cursus avant son terme, c'est-à-dire sans l'obtention d'un diplôme. Lorsqu'il intervient avant 16 ans, il correspond à la notion parente de « déscolarisation », qui possède une dimension institutionnelle et légale : le manquement à la scolarité obligatoire (Geay & Meunier, 2003; Glasman & Douat, 2004). Les notions « d'échec » et « d'abandon » renvoient à des dimensions plus spécifiques : l'échec scolaire peut s'employer pour les difficultés d'apprentissage et l'insuccès progressif ou définitif aux évaluations scolaires, tandis que l'abandon scolaire marque une interruption de la scolarité sans volonté manifeste de la reprendre et sans nécessairement avoir échoué à l'obtention d'un diplôme (Moulin et al., 2014). Le « refus scolaire anxieux », parfois appelé « phobie scolaire », est une notion psychopathologique

spécifique liée aux troubles anxieux (Brandibas, Jeunier, Clanet, & Fourasté, 2004; Gallé-Tessonneau, Doron, & Grondin, 2016; King & Bernstein, 2001; Sibeoni, Moscoso, & Revah-Levy, 2016). Ces types de troubles ont pour conséquence directe une rupture avec l'école, mais ils prennent leur source en dehors du contexte scolaire, dans l'angoisse de séparation, cristallisée notamment lors du passage de l'école primaire au collège, ou plus globalement dans des complications du développement psychique de l'adolescent (D Marcelli & Mezange, 2000). Il est néanmoins nécessaire de tenir compte de ce type de facteurs dans la prévention du décrochage pour expliquer le déclenchement de comportements scolaires déviants comme l'absentéisme (Kearney, 2008) et pour distinguer ce qui relève d'une prise en charge thérapeutique ou d'une réponse éducative (Catheline, 2007). Le même constat peut être fait pour le « burnout scolaire », qui constitue un syndrome d'épuisement émotionnel et d'inadéquation envers l'école (Parker & Salmela-Aro, 2011), et se caractérise notamment par une dimension de cynisme définie comme une attitude détachée et indifférente vis-à-vis du travail scolaire, une perte d'intérêt et une incapacité à donner du sens à sa scolarité.

En tant qu'objet d'études, le décrochage se comprend d'une manière plus globale comme un processus de désengagement, qui doit être considéré selon des dynamiques propres et non comme le simple pendant négatif de l'engagement scolaire (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Finn & Zimmer, 2012; Martin, 2012; Wirthwein, Sparfeldt, Pinquart, Wegerer, & Steinmayr, 2013). La notion d'absentéisme, distincte de celle de décrochage, peut constituer un indicateur comportemental et académique important du désengagement, en termes de temporalité (durée et fréquence) et de valeur (justifiée, injustifiée, choisie, subie, intérieure, extérieure) (Blaya, 2003; Blaya & Hayden, 2003; Cristofoli, 2013; Kearney & Graczyk, 2014; Weitzman, Klerman, Lamb, Menary, & Alpert, 1982).

2.2. Définition des critères de sélection des articles.

Afin de réduire ces difficultés, nous avons concentré notre travail sur un corpus d'articles issu d'une littérature relativement homogène, sur les champs disciplinaires couverts par la base de données PsycInfo. Nous avons déterminé notre recherche à partir des mots-clés de « School Dropouts » (décrocheurs scolaires). La difficulté était d'inclure dans ces termes génériques toutes les dimensions possibles du décrochage scolaire (échec, abandon, déscolarisation, absentéisme, refus scolaire, désengagement, etc…) sans inflation du nombre de mots-clés de recherche documentaire et en tenant compte des spécificités sémantiques des termes utilisés dans la langue anglaise. Nous avons recherché dans les indexations de PsycInfo des descripteurs-sujets, c'est-à-dire les concepts transversaux les plus souvent liés au sujet dans

la littérature, pour obtenir une équation de mots clé qui ne soit ni trop exploratoire ni trop complexe :

- DE (« School Dropouts » OR « School Leavers » OR « School Refusal » OR « Academic Failure »)

Nous avons limité nos résultats aux articles parus dans des revues à comités de lecture entre 2010 et 2017 pour obtenir un nombre de 956 articles. Cinq critères d'inclusion ont été employés pour affiner notre base d'articles (voir Figure 1):

- une population d'étude en enseignement secondaire
- une méthode quantitative
- une variable dépendante liée au décrochage
- au moins une variable indépendante liée à un facteur psychologique
- une population d'étude non-générale, non-mixte, ou constituée par une minorité sociodémographique

L'étude porte au final sur 50 articles dont le détail est présenté dans le tableau 1.

S'il vous plait, insérer la figure 1 et le tableau 1 environ ici

---

3. Résultats.

3.1. Les déterminants démographiques et académiques.

Les principaux marqueurs d'un décrochage effectif ou d'une trajectoire de décrochage sont les faibles résultats scolaires, le redoublement d'une ou plusieurs années de classe, le fait d'être un garçon – ou du moins de se comporter comme tel.

3.1.1. La performance scolaire.

La performance et la réussite scolaire d'un élève est un comportement mesuré par ses résultats aux évaluations scolaires. Son importance est avérée lorsque les résultats scolaires sont analysés seuls, ou en association avec d'autres facteurs, notamment le manque d'engagement, de motivation, ou de satisfaction scolaire (Bowers & Sprott, 2012a; Casillas et al., 2012; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer, 2013; Hodis, Meyer, McClure, Weir, & Walkey, 2011; Lessard, Poirier, & Fortin, 2010). La valeur prédictive des faibles performances scolaires reste importante selon différentes modalités d'évaluation : résultats globaux (niveaux de *Grade Point Average* – GPA américain) ou moyenne générale (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret,

2012; Casillas et al., 2012; Gagnon et al., 2015; Hawkins, Jaccard, & Needle, 2013; Jung, Krahé, & Busching, 2017; Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011; Wood, Kiperman, Esch, Leroux, & Truscott, 2017), résultats présents et antérieurs (Casillas et al., 2012), résultats dans des matières principales comme les mathématiques et la langue écrite maternelle (Abar, Abar, Lippold, Powers, & Manning, 2012; Bowers & Sprott, 2012b; Cornell, Gregory, Huang, & Fan, 2013; Fan & Wolters, 2014; Gagné, Marcotte, & Fortin, 2011; Lamote, van Damme, et al., 2013; Quiroga, Janosz, Bisset, & Morin, 2013). Les seuls résultats en mathématiques peuvent enfin apparaitre comme principal prédicteur de décrochage (Bowers, Sprott, & Taff, 2013; Hakkarainen, Holopainen, & Savolainen, 2015). La performance scolaire possède une dimension cognitive, dans la capacité de l'élève à acquérir du savoir, à le mémoriser, et à le restituer. Nous avons relevé pour cette dimension une étude portant sur l'intelligence fluide (Pagani, Brière, & Janosz, 2017). Elle montre qu'un faible développement de ce type d'intelligence constitue un déterminant de premier ordre dans l'échec scolaire. Sa valeur de prédiction de décrochage est inférieure à celles d'être un garçon et d'être lié à un milieu familial en difficulté, mais est supérieure à celles des conduites délinquantes et de l'engagement scolaire.

3.1.2. Le redoublement.

Les travaux comparatifs de Bowers et al. (2013) montrent que le redoublement est le meilleur prédicteur du décrochage après les résultats scolaires. Il apparait comme déterminant premier lorsqu'il est étudié avec des variables sociodémographiques et académiques selon une approche longitudinale (Lamote, Speybroeck, Van Den Noortgate, & Van Damme, 2013; Lamote, van Damme, et al., 2013; Quiroga, Janosz, Lyons, & Morin, 2012) et avec des variables de performance scolaire selon une approche non longitudinale (Casillas et al., 2012; Wood et al., 2017). Il reste déterminant quelle que soit l'année de redoublement, y compris pour un redoublement en primaire (Lamote, van Damme, et al., 2013). Sa corrélation avec une situation de décrochage est particulièrement importante en fin d'enseignement secondaire, notamment en cas de redoublement en classe de 2nde (Pharris-Ciurej, Hirschman, & Willhoft, 2012) et de 1ère (Abar et al., 2012). Les causes du redoublement peuvent être elles-mêmes expliquées par un désengagement scolaire latent, la présence de troubles psychiques ou la récurrence de comportements déviants ou à risque (Legleye et al., 2010; Quiroga et al., 2012).

3.1.3. Le genre.

Le fait d'être un garçon représente un facteur de risque de décrochage couramment établi, même s'il n'apparait pas significatif systématiquement (Blaya & Fortin, 2011; Borgna

& Struffolino, 2017; Delfabbro, Winefield, Winefield, Malvaso, & Plueckhahn, 2017; Fan & Wolters, 2014; Freeney & O'Connell, 2012; Grobler, Knight, Lens, & Lacante, 2014; Haight, Kearney, Hendron, & Schafer, 2011; Kim & Hull, 2012; Lamote, Speybroeck, et al., 2013; Legleye et al., 2010; Markussen et al., 2011; Pagani et al., 2017; Quiroga et al., 2013; Quiroga et al., 2012; Wood et al., 2017). Une nuance importante à la valeur du facteur genre a été apportée par une étude spécifiquement consacrée à la question (Theunissen, de Man, Verdonk, Bosma, & Feron, 2015). Elle démontre via l'utilisation d'échelles de mesure des stéréotypes de genre sur un groupe mixte constitué de 50% de décrocheurs, qu'une adhésion importante à des croyances perçues comme masculines constituait un meilleur prédicteur de décrochage que l'appartenance biologique au sexe masculin.

3.2. Les facteurs d'attitudes.

Les facteurs d'attitudes jouent dans le décrochage un rôle inégal du fait de l'hétérogénéité des notions employées pour caractériser ces facteurs. Motivation, autonomie, sens du relationnel ou estime de soi, sont mesurés selon différents modèles et indicateurs d'attitudes directes ou indirectes (croyances sur soi, sur ses habilités, sur les autres, sur l'école, etc…), ce qui rend difficile la comparaison de résultats.

3.2.1. La motivation.

Les différentes dimensions de motivation composant le modèle de la théorie de l'auto-détermination (Self-Determination Theory – SDT) permettent de définir des typologies d'élèves réussissant leurs études, mais ne peuvent expliquer qu'en partie les trajectoires de décrochage (Abar et al., 2012; Grobler et al., 2014). Abar et al. (2012) ont pu identifier dans un contexte américain que les élèves témoignant d'une motivation unidimensionnelle étaient également ceux qui étaient le plus touchés par le décrochage en fin d'études secondaires, notamment si cette motivation était extrinsèque. Ces résultats ne se retrouvent pas dans l'étude menée dans un contexte sud-africain par Grobler et al. (2014). Considérée via le score global de Self Determination Index – SDI, la motivation scolaire en elle-même n'apparait pas comme un facteur direct de décrochage (Ricard & Pelletier, 2016). La motivation scolaire définie selon des attitudes directes envers l'école, peut en revanche constituer un facteur indirect de décrochage dans d'autres modèles. Dans le Self-System Model of Motivational Development – SSMMD, l'identification à l'école et le contrôle perçu déterminent deux facteurs comportementaux directs de décrochage, la performance scolaire d'une part, l'engagement dans les études d'autre part (Fall & Roberts, 2012). Dans l'Expectancy-values Model of Motivation

– EVMM, les croyances et attitudes négatives des élèves sur leurs capacités scolaires tendent à produire des projets d'études postérieures peu aboutis, qui déterminent directement le décrochage (Fan & Wolters, 2014). La valeur prédictive du projet d'étude dans le décrochage est toutefois moins importante que celle des indicateurs socio-économiques (revenu familial, appartenance à une minorité ethnique) utilisés comme variables de contrôle.

3.2.2. Le soutien psychosocial.

Le soutien psychosocial (support social ou environnemental) est l'un des types de facteurs les plus étudiés dans la littérature récente, sans qu'un consensus puisse être dégagé sur sa valeur. L'étude de Casillas et al. (2012) lui donne une valeur de prédiction de décrochage inférieure à celui des redoublements et des performances scolaires, mais supérieure à ceux des facteurs comportementaux, scolaires et démographiques. Une étude portant sur des élèves norvégiens âgés de 16 ans, montre que le sentiment de solitude est le premier déterminant d'une intention de décrocher, parmi des facteurs de genre, d'évaluations académiques, de support parental et professoral (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015). Le manque d'autonomie relationnelle est dans la littérature l'une des caractéristiques des élèves décrocheurs (Fortin et al., 2013; Frostad et al., 2015; Jung et al., 2017; Lessard, Butler-Kisber, Fortin, & Marcotte, 2014; Orpinas & Raczynski, 2016; Orpinas, Raczynski, Peters, Colman, & Bandalos, 2015). Plus particulièrement la difficulté à savoir nouer des liens d'amitié réciproques constitue un facteur direct de décrochage (Bowers & Sprott, 2012a; Ricard & Pelletier, 2016). Les élèves se déclarant à risque de décrochage sont également ceux témoignant de plus de solitude à l'école et du sentiment d'être une victime. Cette solitude peut se traduire par le fait de subir du harcèlement scolaire (*Bullying*), et entrainer dans ce cas un abandon des études (Cornell et al., 2013). De même, le sentiment de rejet social peut à la fois conduire à des conduites déviantes et à un désengagement vis-à-vis de l'école (Jung et al., 2017). A l'inverse une étude longitudinale prenant en compte 12 facteurs scolaires ne donne aucun rôle direct au soutien des parents ou des professeurs dans les trajectoires de décrochage mesurées à partir de la performance scolaire (Lucio, Hunt, & Bornovalova, 2012). Le support affectif des parents peut jouer un rôle indirect dans le décrochage s'il vient à manquer dans la satisfaction des besoins psychologiques de base (Lovelace, Reschly, Appleton, & Lutz, 2014; Ricard & Pelletier, 2016), ou dans l'intention de réussir ses études (Freeney & O'Connell, 2012). Une faible communication parents-élève sur le sujet de l'école, associée à une motivation unidimensionnelle pour l'école, peut caractériser une trajectoire de décrochage en fin d'études secondaires (Abar et al., 2012). La valeur du soutien des enseignants comme facteur de décrochage apparait également indirecte via la satisfaction des besoins psychologiques de base,

les attitudes directes envers l'école ou encore l'intention de décrocher (Bowers et al., 2013; Fan & Wolters, 2014; Freeney & O'Connell, 2012; Frostad et al., 2015; Ricard & Pelletier, 2016).

3.2.3. Les attitudes négatives et inadaptées.

Un ensemble de facteurs émotionnels (nervosité, négativité, isolement social, etc…) et d'attitudes directes négatives envers l'école est également identifié dans la littérature (Blaya & Fortin, 2011; Bowers et al., 2013; Lamote, Speybroeck, et al., 2013; Lovelace et al., 2014; Quiroga et al., 2013; Wang & Fredricks, 2014). Percevoir peu de sentiments de satisfaction et de réussite peut constituer un facteur de risque de décrochage (Lessard et al., 2010), de même que le manque d'investissement dans les devoirs et de faibles attentes vis-à-vis de l'école (Fan & Wolters, 2014; Hodis et al., 2011; Lucio et al., 2012). La créativité a pu être posée comme un facteur de décrochage lorsqu'elle était associée à des aspirations professionnelles fortes en fin d'études secondaires (Kim & Hull, 2012). Ce type d'aspirations se retrouve dans les trajectoires de décrochage associées à des engagements extrascolaires forts en fin d'études secondaires (Bowers & Sprott, 2012a; Lovelace et al., 2014). Plus directement, le fait de ne pas aimer l'école peut apparaitre comme l'une des principales raisons de quitter celle-ci (Kim & Hull, 2012). Le manque d'optimisme, l'excès de pessimisme et un fort stress perçu sur la durée de l'année scolaire peuvent également déterminer directement l'intention de décrocher ou des comportements de désengagement (Eicher, Staerklé, & Clémence, 2014; Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, & Stephan, 2015). Les difficultés à s'affirmer à l'école et à s'adapter aux contraintes d'études caractérisent d'autres types de facteurs de trajectoires de décrochage (Fortin et al., 2013; Orpinas et al., 2015). Le burnout scolaire compris comme un épuisement émotif, physique et mental dû à la poursuite d'études, peut être directement provoqué par une inadéquation entre les croyances de l'élève et les exigences du cursus scolaire, en termes de perte de contrôle de soi et surtout de sentiment d'inutilité des efforts produits (Lee, Puig, & Lee, 2012). Considérée globalement sur un suivi longitudinal, l'estime de soi n'apparait pas comme un marqueur caractéristique des élèves décrocheurs (Delfabbro et al., 2017). Elle a pu être associée à des élèves cumulant de mauvaises performances académiques, selon plusieurs dimensions prédictives : une faible estime de soi « socio-émotionnelle » entraine un rapport négatif à l'école et une démobilisation scolaire globale, tandis qu'une faible estime de soi « scolaire » prédit une démobilisation dans les apprentissages (Bardou et al., 2012). Le rôle d'une dimension de l'estime de soi « physique » (rapport à l'image corporelle personnelle) reste relatif dans les comportements de désengagement scolaire (Bardou et al., 2012; Ingul & Nordahl, 2013). La mauvaise santé physique apparait en revanche comme un facteur de décrochage (Delfabbro et al., 2017), tandis que le manque latent de maturité dans le soin

accordé à son corps et à sa santé est déterminant lorsqu'il est associé au trait de personnalité d'introversion (Migali & Zucchelli, 2017).

3.3. Les troubles mentaux.

Les troubles mentaux peuvent se classer entre troubles internalisés (états anxieux et dépressifs) et externalisés (troubles des conduites, troubles oppositionnels avec provocation et personnalité antisociale).

3.3.1. Les états anxieux.

Certains troubles particuliers apparaissent particulièrement présents chez les élèves décrocheurs : les troubles du déficit de l'attention et de l'hyperactivité combinée (Blaya & Fortin, 2011; Breslau, Miller, Chung, & Schweitzer, 2011). Ces facteurs n'expliquent toutefois pas toute la variance du phénomène de décrochage. Les difficultés d'apprentissage causées par le manque d'attention et les difficultés d'intégration scolaire liées à un relationnel conflictuel pourraient jouer le rôle d'un facteur médiateur avec le décrochage (Breslau et al., 2011). L'absentéisme peut également avoir ce rôle en tant que comportement causé par des facteurs d'anxiété (Ingul, Klöckner, Silverman, & Nordahl, 2012; Ingul & Nordahl, 2013). L'anxiété sociale et l'anxiété de séparation produisent en particulier des comportements d'évitement de situations scolaires anxiogènes et la recherche de figures d'attachement à l'extérieur de l'école (Haight et al., 2011). Les problèmes de cognition et notamment les pensées automatiques négatives sur les difficultés scolaires personnelles, apparaissent enfin comme un facteur de refus scolaire anxieux (Maric, Heyne, MacKinnon, van Widenfelt, & Westenberg, 2013).

3.3.2. Les états dépressifs.

La dépression peut également produire un évitement ou une fuite de tout engagement scolaire (Haight et al., 2011). Une série d'études canadiennes a montré sur ce point un effet de type « cumulatif », dans lequel l'état dépressif apparait comme déterminant d'un abandon d'études au terme d'un processus de décrochage caractérisé par d'autres facteurs. La dépression peut apparaitre comme la principale variable modératrice entre les difficultés scolaires rencontrées en primaire et les situations de décrochage constatées dans le secondaire (Quiroga et al., 2012). Elle peut également déterminer indirectement le décrochage via la sensation de ne pas avoir la maitrise ou le contrôle de ses capacités scolaires (Quiroga et al., 2013). D'autres résultats montrent que la dépression peut jouer un rôle négatif décisif dans le basculement des trajectoires scolaires vers le décrochage en fin d'études secondaires pour les élèves cumulant

chroniquement de mauvais résultats (Gagné et al., 2011). Une dernière étude longitudinale menée sur la durée de la scolarité secondaire identifie les caractéristiques communes des élèves décrocheurs : aux faibles résultats scolaires se cumulent des états dépressifs associés à des facteurs psychosociaux (relations avec la famille, les enseignants et les pairs) (Fortin et al., 2013).

3.3.3. Les troubles externalisés.

Les troubles externalisés peuvent exercer un rôle indirect sur le décrochage en favorisant dans un premier temps l'absentéisme scolaire (Ingul et al., 2012; Ingul & Nordahl, 2013), notamment dans le cas de troubles d'opposition associés à la recherche d'un renforcement personnel hors de l'école (Haight et al., 2011). Ce dernier cas engage souvent une fuite à la fois de l'école et du foyer familial, et in fine à une rupture définitive avec les études (Knollmann, Reissner, Kiessling, & Hebebrand, 2013). Les troubles externalisés peuvent enfin apparaitre comme des prédicteurs directs de décrochage lorsqu'ils se cumulent à des troubles internalisés sur un suivi longitudinal ou non (Knollmann et al., 2013; Orpinas et al., 2015). Breslau et al. (2011) ont montré via une étude rétrospective sur des facteurs de santé mentale et de conduites à risque, menée à grande échelle (échantillon de près de 30000 personnes) qu'un nombre réduit de troubles externalisés spécifiques pouvait expliquer seul, un décrochage : les troubles des conduites et les différents types de trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Ceux-ci pourraient jouer un rôle décisif dans la rupture avec l'école en produisant d'une part de mauvais résultats scolaires à cause de problèmes d'attention et de mémoire, d'autre part des problèmes de discipline et de perte de motivation scolaire dus à de fréquents conflits interpersonnels au sein de l'école.

3.4. Les conduites à risque adolescentes.

La notion de conduites à risque est associée ici à l'adolescence car elle concerne en grande partie des attitudes et des comportements dont la précocité représente à terme un risque pour la santé. Elle inclut les consommations de tabac, d'alcool, de cannabis, et la sexualité à risque. Celles-ci peuvent être comprises dans la catégorie des troubles mentaux en tant que comportements liés à des problèmes de santé mentale. Nous les avons traités à part pour nous concentrer sur leurs caractéristiques (âge, fréquence).

3.4.1. La consommation de tabac.

La consommation précoce de tabac est, parmi les types de consommation de substances à risque, le facteur le plus important de décrochage (Breslau et al., 2011; Hawkins et al., 2013).

Son rôle dans les processus de décrochage apparait lié au développement de conduites déviantes (Hawkins et al., 2013).

3.4.2. La consommation de cannabis.

La consommation globale de cannabis prédit fortement le décrochage lorsqu'associée à la consommation régulière de tabac ou d'alcool (Delfabbro et al., 2017; Legleye et al., 2010; Wang & Fredricks, 2014). Cette valeur prédictive est renforcée par le fait d'avoir des parents sans emploi ou de faible qualification et d'avoir redoublé à l'école primaire (Legleye et al., 2010), ou encore par un état émotif fragile (Wang & Fredricks, 2014). Le rôle de la consommation de cannabis dans le décrochage prend une valeur plus faible que celle des troubles de l'anxiété lorsque ces variables sont étudiées selon une approche longitudinale (Ingul et al., 2012). Certains résultats montrent par ailleurs que seul un usage commencé avant 16 ans, à 15 ans voire avant 14 ans, possède un lien statistique significatif avec un décrochage en fin d'études secondaires (Legleye et al., 2010). D'autres indiquent que le fait d'avoir expérimenté du cannabis sans consommation régulière n'a pas de valeur prédictive particulière pour le décrochage (Breslau et al., 2011).

3.4.3. La consommation d'alcool.

La consommation d'alcool est en général mesurée en même temps que la consommation d'autres substances psychoactives. Sa valeur prédictive de décrochage est relative, notamment en comparaison de celle de la consommation de tabac, de cannabis et de drogues dures (Breslau et al., 2011; Legleye et al., 2010; Wang & Fredricks, 2014). La consommation fréquente et précoce d'alcool ne favorise pas la réussite scolaire mais n'apparait pas clairement comme un déterminant direct de décrochage (Breslau et al., 2011; Legleye et al., 2010).

3.4.4. Les rapports affectifs et sexuels précoces.

Nous avons relevé dans Hawkins et al. (2013) des résultats donnant l'activité sexuelle précoce comme prédicteur de décrochage en association avec la consommation précoce de tabac. Ils sont à mettre en lien avec ceux trouvés par Orpinas et al. (2013), qui montrent que le fait d'avoir des relations de couple précoces associé à une consommation de tabac, d'alcool ou de cannabis, favorise fortement le décrochage.

3.4.5. Les conduites déviantes.

L'étude de Jung et al. (2017) se concentre sur les conduites déviantes en termes de conduites agressives. Elle permet de distinguer l'agressivité réactive et l'agressivité proactive comme deux construits distincts liés à des facteurs de risques spécifiques. La première est

associée au rejet social, tandis que la seconde engage directement des trajectoires de décrochage par la fréquentation de pairs ayant eux-mêmes des conduites déviantes. Le fait de fréquenter d'autres élèves en difficultés et de témoigner soi-même d'un comportement déviant est également mis en valeur comme facteur de décrochage dans l'étude de Quiroga et al. (2012).

4. Discussion.

4.1. Apports de la littérature récente.

La littérature récente confirme les connaissances acquises sur les déterminants du décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire, et précise leur rôle dans les processus à l'œuvre. La performance scolaire apparait comme le marqueur le plus fiable d'un processus de décrochage (Bowers et al., 2013; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & van den Brink, 2013). Des nuances méthodologiques doivent toutefois être apportées à l'importance des résultats scolaires pour mesurer cette performance, car ceux-ci peuvent être biaisés par la provenance des données, rapportée depuis les dossiers scolaires académiques ou auto-rapportée(Gagnon et al., 2015), et également par le type de suivi longitudinal et quantitatif, qui peut confondre décrochage et changement d'établissement pour des élèves cumulant de mauvais résultats. Une meilleure connaissance des facteurs d'intelligence impliqués dans la performance scolaire, notamment dans le rôle médiateur avec l'engagement en études (Pagani et al., 2017) pourrait permettre de mieux évaluer l'incidence des capacités cognitives des élèves. L'impact du redoublement doit également être nuancé, en termes de conséquences individuelles et éducatives (Goos et al., 2013). Les redoublants sont jusqu'à 5 fois plus nombreux que les non-redoublants à décrocher (Quiroga et al., 2012), mais plus que le fait d'avoir cumulé au moins deux fois la même classe, celui d'être plus âgé que la moyenne serait le facteur direct de décrochage, notamment en fin d'études secondaires et lors de l'accès à la majorité (De Witte et al., 2013; Delfabbro et al., 2017; Wood et al., 2017).

Le genre masculin reste dans la littérature un des principaux déterminants du décrochage. Les garçons sont jusqu'à 2 fois et demi plus nombreux que les filles à décrocher (Hodis et al., 2011). Mais certains résultats montrent que le genre masculin peut être considéré comme une variable psychosociale. Le fait de se comporter en garçon peut être influencé par des dimensions de personnalité de type masculine (Theunissen et al., 2015) et des processus de socialisation parentaux et scolaires (Borgna & Struffolino, 2017). Les liens entre genre masculin et des facteurs spécifiques comme les troubles mentaux restent par ailleurs sujet à

débat (Esch et al., 2014; Melkevik, Nilsen, Evensen, Reneflot, & Mykletun, 2016; Quiroga et al., 2012). Le rôle de ces derniers dans le déclenchement de trajectoires de décrochage, est une des principales problématiques de la littérature, notamment en termes d'anxiété et de dépression (Inglés, Gonzálvez-Maciá, García-Fernández, Vicent, & Martínez-Monteagudo, 2015; Melkevik et al., 2016). Ils constituent en dehors des performances scolaires, le meilleur marqueur des processus longs de décrochage (De Witte et al., 2013) mais sont difficiles à évaluer systématiquement du fait des difficultés à opérer des suivis longitudinaux d'élèves sur ce type de facteurs (Breslau et al., 2011; Esch et al., 2014). Les élèves touchés par des troubles des conduites ou un trouble de déficit de l'attention / hyperactivité ont presque deux fois plus de chance de décrocher que les autres, de même que ceux produisant des comportements déviants (Breslau et al., 2011). Les études indiquent que les troubles externalisés ont une valeur de prédiction de décrochage supérieure à celle des troubles internalisés, mais ne permettent pas de distinguer si ceux-ci constituent des covariables indépendantes ou s'il existe entre eux un rôle de médiation vers le décrochage (Breslau et al., 2011; Esch et al., 2014; Melkevik et al., 2016). L'étude de Quiroga et al. (2012) indiquent que les élèves qui présentent des symptômes de dépression au début du cursus d'enseignement secondaire ont entre 2 et 3 fois plus de chance de décrocher par la suite. D'autres études avancent un effet de cumul entre facteurs psychopathologiques et d'autres types de facteurs, qui joue notamment entre dépression et résultats scolaires (Fortin et al., 2013; Gagné et al., 2011). Les troubles externalisés auraient un impact plus direct en produisant des comportements déviants et perturbateurs à l'école qui déterminent le décrochage (Breslau et al., 2011; Esch et al., 2014). Les troubles internalisés sont par ailleurs fortement liés au burnout scolaire (Walburg, 2014). Le rôle de l'anxiété de séparation peut s'expliquer par la difficulté de l'élève à suivre son cursus à cause de l'angoisse ressentie à l'extérieur du foyer familial et l'entretien de la croyance que ses parents vont tomber malades ou se séparer s'il ne reste pas prêt d'eux. Les facteurs d'éducation et de soutien parental, notamment l'absence d'un cadre de règles claires favorisent fortement ce type de croyances et par conséquent le décrochage.

L'apport principal de la littérature sur les conduites à risque concerne la forte valeur prédictive des conduites précoces (c'est-à-dire qui débutent dès l'entrée au collège) pour le décrochage, notamment pour la consommation de tabac et les relations intimes. Elle permet également de nuancer les effets d'une consommation tardive de cannabis – c'est-à-dire sur les dernières années de la scolarité (De Witte et al., 2013). La relation de la précocité avec la rupture effective avec l'école reste toutefois à préciser. La précocité d'une consommation de tabac ou d'une sexualité à risque peut être la cause ou la conséquence de conduites en décalage avec le

niveau de maturité psychique et biologique de l'élève. Une hypothèse est que cette problématique de maturité produise un éloignement progressif des normes de comportements académique et social, en renforçant notamment les conduites déviantes à l'extérieur de l'école. La fréquentation de pairs partageant ces conduites pourra produire un renforcement de celles-ci, avec le risque que les valeurs de groupe dominent et remplacent les valeurs de l'école (Kindermann, 1993; Liu, Zhao, Chen, Falk, & Albarracín, 2017; Ryan, 2000, 2001; Wentzel, 1998).

Le soutien psychosocial joue également un rôle négatif dans le vécu subjectif des études lorsqu'il n'est pas trouvé par l'élève auprès de ses parents ou de ses enseignants. Nous avons relevé dans une série d'études que la non-satisfaction des besoins psychologiques de base, le sentiment de solitude, le repli sur soi, le rejet social, l'introversion, le manque de maturité et les croyances négatives sur soi ou sur l'école, favorisent l'intention de décrocher, la démobilisation, voire le burnout scolaire. Le soutien psychosocial et affectif apparait donc comme un déterminant médiateur entre des attitudes et des comportements à risque de décrochage et le développement de comportements de rupture vis-à-vis de l'école, pour un décrochage de l' « intérieur » ou de l' « extérieur » (Bonnéry, 2004; Catheline, 2007).

4.2. Limites de l'étude.

Cette étude est limitée par le traitement non-exhaustif de tous les déterminants connus du décrochage. Elle ne prend pas en compte les travaux concernant les déterminants de décrochage au sein de communautés particulières, de classes sociales défavorisées ou de minorités dites « ethniques ». Plus globalement, elle n'a pas investi le champs des déterminants sociaux et scolaires, qui constituent des prédicteurs de décrochage de premier ordre et des variables de contrôle pour les déterminants individuels (Bernard, 2015; Meuret & Morlaix, 2006).

L'étude est également limitée par la variété de la littérature, malgré l'utilisation de la base de données PsychInfo. La variable dépendante caractérisant le décrochage est elle-même inégale selon les études. Le dénominateur commun du décrochage reste la sortie du cursus scolaire avant son terme et la non-obtention d'un diplôme. Des critères supplémentaires lui sont associés selon les études, notamment un critère d'âge qui représente le seuil temporel à partir duquel l'arrêt des études peut être considéré comme définitif dans le cadre du système de formation initiale : 17 ans avec une déscolarisation (Legleye et al., 2010), 19 ans avec un cumul d'années d'enseignement scolaire inférieur à 12 (Breslau et al., 2011) ou sans autre indication

(Fortin et al., 2013), 20 ans (Bowers & Sprott, 2012a, 2012b; Gagné et al., 2011), ou 21 ans (Hakkarainen et al., 2015; Wood et al., 2017). Un autre point de nuance se trouve dans la nature de la sortie d'études. Cette dernière peut être définie a minima lorsqu'est constatée une non-réinscription au cursus d'origine, notamment pour l'année de l'obtention du diplôme d'enseignement secondaire. Mais définir une variable dépendante de décrochage sur cette seule base ne prend pas en compte les changements d'établissement et/ou de cursus, ainsi que les reprises d'études après une période d'abandon. Les enquêtes longitudinales nationales les plus complètes fournissent des données susceptibles de réduire ces biais par le croisement des données par établissements : réinscription dans un autre établissement, passage d'un autre diplôme (Orpinas et al., 2013). La conduite anonyme de certaines enquêtes empêche toutefois l'étude longitudinale des trajectoires individuelles (Cornell et al., 2013). D'autres variables à prendre en compte existent comme les situations particulières de décès ou de déménagement dans un autre pays (Abar et al., 2012), mais restent difficiles à contrôler du fait de la difficulté d'accès à ce type de données. Enfin, une partie des études ne prend pas en compte directement les populations de décrocheurs, mais les élèves à risque de décrochage selon différents critères : résultats scolaires (Bardou et al., 2012; Blaya & Fortin, 2011; Casillas et al., 2012; Hodis et al., 2011; Lessard et al., 2014; Lucio et al., 2012; Meylan et al., 2015), absentéisme récurrent (Haight et al., 2011; Ingul et al., 2012; Ingul & Nordahl, 2013; Meylan et al., 2015) intention de décrocher (Eicher et al., 2014; Freeney & O'Connell, 2012; Frostad et al., 2015), symptômes de burnout (Lee et al., 2012), temporalités scolaires à risque (Hakkarainen et al., 2015; Lamote, van Damme, et al., 2013; Pharris-Ciurej et al., 2012).

A ces complications se superposent les difficultés de comparaison objective des résultats d'enquêtes et la nature inégale des méthodologies en termes d'approches et d'analyses statistiques. La nature des facteurs considérés sous un même intitulé peut également être difficile à comparer entre données empiriques ou construits validés, données auto-rapportées ou administratives. La comparaison des résultats peut toutefois être développée en termes de typologies d'élèves à risque et de temporalités à risque.

4.3 Implications pratiques.

La littérature précise des temporalités à risque de décrochage, c'est-à-dire des périodes de la scolarité dont les caractéristiques peuvent favoriser une trajectoire de décrochage. L'enseignement primaire constitue une première temporalité à risque. Les premières difficultés métacognitives rencontrées peuvent générer des processus longs favorisant à terme un décrochage, notamment en matière d'états dépressifs ou de « malentendu sociocognitif »

(Bélanger & Marcotte, 2013; Lanson & Marcotte, 2012; Richard & Marcotte, 2013). L'entrée au collège constitue également une période à risque de décrochage, en tant que début d'une nouvelle expérience scolaire à laquelle il faut s'adapter, mais également en tant que période correspondant au déclenchement de la puberté (Gagné et al., 2011; Quiroga et al., 2013). Le rôle des parents et des équipes éducatives dans le soutien relationnel aux élèves apparait primordial sur ces premiers temps de scolarité secondaire (Lessard et al., 2014). Les dernières années de l'enseignement secondaire apparaissent comme une temporalité à risque spécifique (Lamote, van Damme, et al., 2013) qui cumule le développement de conduites à risque adolescentes avec les premières élaborations de projets socioprofessionnels extrascolaires. Plus globalement, tout changement de contexte scolaire (changement d'établissement, d'année ou de section) et toute période post-transitoire peuvent constituer des facteurs de risques de décrochage en tant que source potentielle de renforcement des fragilités ou des difficultés préexistantes, notamment des troubles de l'anxiété et de la dépression (Gaspard, Liengme, & Minjard, 2015; Inglés et al., 2015).

De manière empirique, les données relevées dans cette étude permettent certaines comparaisons avec les composants des typologies de Janosz et al. (2000) et Fortin et al. (2006). Les résultats de Bowers et Sprott (2012b) confirment la pertinence d'une typologie tripartite d'élèves décrocheurs entre les « Désengagés » (cumul de tout type de facteurs, notamment faibles résultats scolaires et investissements scolaires en général, absentéisme, comportements déviants et troubles mentaux), les « Calmes » (cumul de faibles résultats scolaires et d'absentéisme, sans problème particulier de comportements et d'attitudes) et les « Impliqués » (présence d'au moins un facteur d'attitude très marqué, sans autre problème particulier). Ce dernier profil, difficile à prévenir, est à rapprocher de ceux établis sur la base de facteurs sociaux et d'attitude , comme les décrocheurs sans difficultés scolaires apparentes mais en difficulté sociale à l'extérieur de l'école (Bowers & Sprott, 2012a), les décrocheurs à la motivation scolaire unidimensionnelle (Abar et al., 2012; Hodis et al., 2011; Lovelace et al., 2014), et les décrocheurs à faible estime de soi (Bardou et al., 2012). Les profils identifiés par Knollmann et al. (2013) recoupent les dimensions du SRAS-R (Haight et al., 2011), avec l'anxiété de séparation (rester à la maison avec ses parents) et le trouble de l'opposition (école buissonnière). Les échelles de mesure de ces profils peuvent constituer autant d'outils de prévention des difficultés des élèves dans leur parcours scolaire.

Absence de conflit d'intérêt

Références bibliographiques.

Abar, B., Abar, C. C., Lippold, M., Powers, C. J., & Manning, A. E. (2012). Associations between reasons to attend and late high school dropout. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 856-861. doi:10.1016/j.lindif.2012.05.009

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Attwood, G., Croll, P., & Hamilton, J. (2005). Recovering potential: Factors associated with success in engaging challenging students with alternative pre-16 provision. *Educational Research, 47*(2), 149-162. doi:10.1080/00131880500104259

Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist, 42*(4), 223-235. doi:10.1080/00461520701621079

Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilisation scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 60*(6), 435-440. doi:10.1016/j.neurenf.2012.07.003

Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582. doi:10.1037/0022-0663.92.3.568

Bélanger, M., & Marcotte, D. (2013). Étude longitudinale du lien entre les changements vécus durant la transition primaire-secondaire et les symptômes dépressifs des adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 45*(2), 159-172.

Bernard, P.-Y. (2015). *Le décrochage scolaire: «Que sais-je?» n° 3928*: Presses Universitaires de France.

Berthet, T., & Zaffran, J. (2011). *Le décrochage scolaire: enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation.* Paper presented at the Le décrochage scolaire: enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation: Séminaire du Centre Émile Durkheim qui s' est déroulé en 2011-2012.

Blaya, C. (2003). Absentéisme des élèves : recherches internationales et politiques de prevention.

Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: Comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *Orientation Scolaire et Professionnelle, 40*(1), 55-85. doi:10.4000/osp.2988

Blaya, C., & Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*. Bordeaux, FR: LARSEF/Observatoire européen de la violence scolaire, Université Victor Segalen.

Bonnéry, S. (2004). Décrochage cognitif et décrochage scolaire. In D. Glasman & F. Œuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp. 135-149). Paris, FR: La Dispute.

Borgna, C., & Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled ? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research, 61*, 298-313. doi:10.1016/j.ssresearch.2016.06.021

Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012a). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research, 105*(3), 176-195. doi:10.1080/00220671.2011.552075

Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012b). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 17*(3), 129-148. doi:10.1080/10824669.2012.692071

Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff, S. A. (2013). Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal, 96*(2), 77-100. doi:10.7916/D86W9N4X

Brandibas, G., Jeunier, B., Clanet, C., & Fourasté, R. (2004). Truancy, school refusal and anxiety. *School Psychology International, 25*(1), 117-126. doi:10.1177/0143034304036299

Breslau, J., Miller, E., Chung, W.-J. J., & Schweitzer, J. B. (2011). Childhood and adolescent onset psychiatric disorders, substance use, and failure to graduate high school on time. *Journal of Psychiatric Research, 45*(3), 295-301. doi:10.1016/j.jpsychires.2010.06.014

Bulletin Officiel n°6 du 10 février 2011. (2011). Lutte contre le décrochage scolaire, Organisation et mise en œuvre des articles L. 313-7 et L. 313-8 du code de l'Éducation. Paris.

Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y.-L., Hanson, M. A., & Schmeiser, C. (2012). Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 407-420. doi:10.1037/a0027180

Catheline, N. (2007). Psychopathologie de la scolarité: de la maternelle à l'université (3 ed.). Paris: Elsevier Masson.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY, US: Springer Science + Business Media.

Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 138-149. doi:10.1037/a0030416

Courtois, R. (2011). Les conduites à risque à l'adolescence. Repérer, prévenir et prendre en charge. Paris, FR: Dunod.

Cristofoli, S. (2013). *L'absentéisme des élèves dans le second degré public en 2011-2012*. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance Retrieved from http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/07/3/DEPP-NI-2013-01-absenteisme-eleves-second-degre-public_242073.pdf.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review, 10*(0), 13-28. doi:10.1016/j.edurev.2013.05.002

Delfabbro, P., Winefield, H., Winefield, A., Malvaso, C., & Plueckhahn, T. (2017). Factors Associated With Attrition in a 10-year Longitudinal Study of Young People: Implications for Studies of Employment in School Leavers. *Australian Psychologist, 52*(1), 41-51. doi:10.1111/ap.12207

Dynarski, M., & Gleason, P. (2002). How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations. *Journal of Education for Students Students Placed At Risk, 7*(1), 43-69. doi:10.1097/01.ccx.0000144765.73540.89

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225-241. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Eicher, V., Staerklé, C., & Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence, 37*(7), 1021-1030. doi:10.1016/j.adolescence.2014.07.007

Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., . . . Ansseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. *BMC Psychiatry, 14*(1), 237-250.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société, 30*(1), 41-65. doi:10.3917/ds.301.0041

Fall, A.-M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence, 35*(4), 787-798. doi:10.1016/j.adolescence.2011.11.004

Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 22-39. doi:10.1111/bjep.12002

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142. doi:10.3102/00346543059002117

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement.* (pp. 97-131). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 563-583. doi:10.1007/s10212-012-0129-2

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383. doi:10.1007/BF03173508

Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(2), 359-374. doi:10.7202/032005ar

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prediction du risque de decrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 36*(3), 219-231. doi:10.1037/h0087232

Freeney, Y., & O'Connell, M. (2012). The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British Educational Research Journal, 38*(4), 557-574. doi:10.1080/01411926.2011.563838

Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(1), 110-122. doi:10.1080/00313831.2014.904420

Gagné, M.-E., Marcotte, D., & Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. The impact of depression and the experience of school dropout on adolescent students. *Canadian Journal of Education, 34*(2), 72-92.

Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou auto-rapportées. Screening of secondary school dropouts using administrative or self-reported information. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 47*(3), 236-240. doi:10.1037/cbs0000014

Gallé-Tessonneau, M., Doron, J., & Grondin, O. (2016). Des critères de repérage aux stratégies de prise en charge du refus scolaire: une revue de littérature internationale systématique. *Pratiques psychologiques*, in press.

Gaspard, J. L., Liengme, N., & Minjard, R. (2015). Enjeux et perspectives psychopathologiques de la phobie scolaire. = Psychopathological problems and viewpoints about school phobia. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 63*(2), 67-75. doi:10.1016/j.neurenf.2014.11.004

Geay, B., & Meunier, A. (2003). Enjeux et usages de la “déscolarisation”. *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*(2), 7-19.

Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (2000). Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires. *Revue canadienne de psycho-éducation, 29*(2), 223-240.

Glasman, D., & Douat, E. (2004). Qu’est-ce que la déscolarisation ? In D. Glasman & F. Œuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp. 13-69). Paris, FR: La Dispute.

Goos, M., Belfi, B., de Fraine, B., van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (2013). Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: Een systematische literatuurstudie. = Effectiveness of grade retention in primary and secondary education: A systematic review. *Pedagogische Studiën, 90*(5), 17-30. doi:10.1037/0033-. 295X.84.2.191

Grobler, A. A., Knight, M. R., Lens, W., & Lacante, M. (2014). Motivational predictors of successful transition from grades 11 to 12 in South Africa. *European Journal of Psychology of Education, 29*(4), 693-709. doi:10.1007/s10212-014-0223-8

Haight, C., Kearney, C. A., Hendron, M., & Schafer, R. (2011). Confirmatory analyses of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Replication and extension to a truancy sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 33*(2), 196-204. doi:10.1007/s10862-011-9218-9

Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K., & Savolainen, H. K. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities, 48*(4), 408-421. doi:10.1177/0022219413507603

Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report.

Hawkins, R. L., Jaccard, J., & Needle, E. (2013). Nonacademic factors associated with dropping out of high school: Adolescent problem behaviors. *Journal of the Society for Social Work and Research, 4*(2), 58-75. doi:10.5243/jsswr.2013.5

Hodis, F. A., Meyer, L. H., McClure, J., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). A longitudinal investigation of motivation and secondary school achievement using growth mixture modeling. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 312-323. doi:10.1037/a0022547

Inglés, C. J., Gonzálvez-Maciá, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology, 8*(1), 37-52. doi:10.1016/j.ejeps.2015.10.005

Ingul, J. M., Klöckner, C. A., Silverman, W. K., & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: Modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health, 17*(2), 93-100. doi:10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x

Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: What differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry, 12*.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Ville Ecole Intégration Enjeux, 122*, 105-127.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21-40. doi:10.llll/j.1540-4560.2008.00546.x

Janosz, M., & Le Blanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage. *P.R.I.S.M.E. Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant, 7*(2), 290-309.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts : a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171-190. doi:10.1037/0022-0663.92.1.171

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525-549. doi:10.1016/S0022-4405(00)00051-0

Jung, J., Krahé, B., & Busching, R. (2017). Differential Risk Profiles for Reactive and Proactive Aggression. *Social Psychology*. doi:10.1037/0033-295X.108.1.273

Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review, 28*(3), 451-471. doi:10.1016/j.cpr.2007.07.012

Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum, 43*(1), 1-25. doi:10.1007/s10566-013-9222-1

Kim, K. H., & Hull, M. F. (2012). Creative personality and anticreative environment for high school dropouts. *Creativity Research Journal, 24*(2-3), 169-176. doi:10.1080/10400419.2012.677318

Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology, 29*(6), 970. doi:10.1037/0012-1649.29.6.970

King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(2), 197-205. doi:10.1097/00004583-200102000-00014

Knollmann, M., Reissner, V., Kiessling, S., & Hebebrand, J. (2013). Differentielle klassifikation schulvermeidenden verhaltens: Eine clusteranalytische untersuchung. = The differential classification of school avoidance: A cluster-analytic investigation. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 41*(5), 335-345. doi:10.1024/1422-4917//a000248

Kronick, R. F., & Hargis, C. H. (1998). Dropouts: Who Drops Out and Why--And the Recommended Action. Second Edition.

Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education, 39*(6), 739-760. doi:10.1080/03054985.2013.854202

Lamote, C., van Damme, J., van Den Noortgate, W., Speybroeck, S., Boonen, T., & de Bilde, J. (2013). Dropout in secondary education: An application of a multilevel discrete-time hazard model accounting for school changes. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology, 47*(5), 2425-2446. doi:10.1007/s11135-012-9662-y

Lanson, A., & Marcotte, D. (2012). Relations entre les symptômes dépressifs, la perception du soutien social et les distorsions cognitives des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 44*(3), 231.

Lee, J., Puig, A., & Lee, S. M. (2012). The effect of the demand control and effort reward imbalance models on the academic burnout of Korean adolescents. *Asia Pacific Journal of Education, 32*(1), 113-123. doi:10.1080/02188791.2012.655373

Legleye, S., Obradovic, I., Janssen, E., Spilka, S., Le Nézet, O., & Beck, F. (2010). Influence of cannabis use trajectories, grade repetition and family background on the school-dropout rate at the age of 17 years in France. *European Journal of Public Health, 20*(2), 157-163. doi:10.1093/eurpub/ckp148

Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving Beyond Dropout Towards School Completion: An Integrative Review of Data-Based Interventions. *School Psychology Review, 32*(3), 342-364.

Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., & Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research, 107*(2), 103-110. doi:10.1080/00220671.2012.753857

Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*, 1636-1643. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.250

Liu, J., Zhao, S., Chen, X., Falk, E., & Albarracín, D. (2017). The influence of peer behavior as a function of social and cultural closeness: A meta-analysis of normative influence on adolescent smoking initiation and continuation. *Psychological bulletin, 143*(10), 1082. doi:10.1037/bul0000113

Lovelace, M. D., Reschly, A. L., Appleton, J. J., & Lutz, M. E. (2014). Concurrent and predictive validity of the student engagement instrument. *Journal of Psychoeducational Assessment, 32*(6), 509-520. doi:10.1177/0734282914527548

Lucio, R., Hunt, E., & Bornovalova, M. (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. *Developmental Psychology, 48*(2), 422-428. doi:10.1037/a0025939

Marcelli, D., & Braconnier, A. (2008). *Psychopathologie de l'adolescent* (7 ed.). Paris: Masson.

Marcelli, D., & Mezange, F. (2000). Les accidents à répétition chez l'adolescent. Traits anxieux, dépressifs et conduites de risque associés. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 48*(3), 163-174.

Maric, M., Heyne, D. A., MacKinnon, D. P., van Widenfelt, B. M., & Westenberg, P. M. (2013). Cognitive mediation of cognitive-behavioural therapy outcomes for anxiety-based school refusal. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 41*(5), 549-564. doi:10.1017/s1352465812000756

Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(3), 225-253. doi:10.1080/00313831.2011.576876

Martin, A. J. (2012). Part II commentary: Motivation and engagement: Conceptual, operational, and empirical clarity. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement.* (pp. 303-311). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.

McLeod, J. D., Uemura, R., & Rohrman, S. (2012). Adolescent mental health, behavior problems, and academic achievement. *Journal of Health and Social Behavior, 53*(4), 482-497. doi:10.1177/0022146512462888

Melkevik, O., Nilsen, W., Evensen, M., Reneflot, A., & Mykletun, A. (2016). Internalizing Disorders as Risk Factors for Early School Leaving: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 1-11.

Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires: par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie, 47*(1), 49-79. doi:10.3917/rfs.471.0049

Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Stephan, P. (2015). Burnout scolaire et soutien social : l'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie française, 60*(1), 1-15. doi:10.1016/j.psfr.2014.01.003

Migali, G., & Zucchelli, E. (2017). Personality traits, forgone health care and high school dropout: Evidence from US adolescents. *Journal of Economic Psychology, 62*, 98-119. doi:10.1016/j.joep.2017.06.007

Moulin, S., Doray, P., Prévost, J.-G., & Delavictoire, Q. (2014). La propagation internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire. *Histoire & mesure, 29*(1), 139-166.

OECD. (2016). Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed. Paris: OECD Publishing.

Orpinas, P., Horne, A. M., Song, X., Reeves, P. M., & Hsieh, H. L. (2013). Dating trajectories from middle to high school: Association with academic performance and drug use. *Journal of Research on Adolescence, 23*(4), 772-784. doi:10.1111/jora.12029

Orpinas, P., & Raczynski, K. (2016). School climate associated with school dropout among tenth graders. *Pensamiento Psicológico, 14*(1), 9-20. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.scsd

Orpinas, P., Raczynski, K., Peters, J. W., Colman, L., & Bandalos, D. (2015). Latent profile analysis of sixth graders based on teacher ratings: Association with school dropout. *School Psychology Quarterly, 30*(4), 577-592. doi:10.1037/spq0000107

Pagani, L. S., Brière, F. N., & Janosz, M. (2017). Fluid reasoning skills at the high school transition predict subsequent dropout. *Intelligence, 62*, 48-53. doi:10.1016/j.intell.2017.02.006

Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 244-248. doi:10.1016/j.lindif.2011.01.005

Parlement Européen. (2009). Conclusions du Conseil de l'Union européenne du 12 mai 2009, Cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, Éducation et formation 2020. Bruxelles.

Pharris-Ciurej, N., Hirschman, C., & Willhoft, J. (2012). The 9th grade shock and the high school dropout crisis. *Social Science Research, 41*(3), 709-730. doi:10.1016/j.ssresearch.2011.11.014

Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A. J. S. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 552-560. doi:10.1037/a0031524

Quiroga, C. V., Janosz, M., Lyons, J. S., & Morin, A. J. S. (2012). Grade retention and seventh-grade depression symptoms in the course of school dropout among high-risk adolescents. *Psychology, 3*(9A), 749-755. doi:10.4236/psych.2012.329113

Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 44-45*, 32-40. doi:10.1016/j.cedpsych.2015.12.003

Richard, R., & Marcotte, D. (2013). La relation temporelle entre l'anxiété et la dépression dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Sante Mentale Au Quebec, 38*(2), 257-275. doi:10.7202/1023999ar

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research, 57*(2), 101-121. doi:10.3102/00346543057002101

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American educational Research journal, 32*(3), 583-625.

Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. Retrieved from http://cdrp.ucsb.edu/dropouts/pubs_reports.htm

Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2004). Multilevel models for school effectiveness research. *Handbook of quantitative methodology for the social sciences*, 235-258.

Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist, 35*(2), 101-111. doi:10.1207/S15326985EP3502_4

Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development, 72*(4), 1135-1150.

Sibeoni, J., Moscoso, A., & Revah-Levy, A. (2016). School refusal : Idiom of distress and/or Babel tower ? *European Psychiatry, 33*, S444. doi:10.1016/j.eurpsy.2016.01.1285

Theunissen, M.-J., de Man, I., Verdonk, P., Bosma, H., & Feron, F. (2015). Are Barbie and Ken too cool for school? A case-control study on the relation between gender and dropout. *European Journal of Public Health, 25*(1), 57-62. doi:10.1093/eurpub/cku097

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and youth services review, 42*(Supplement C), 28-33. doi:10.1016/j.childyouth.2014.03.020

Wang, M., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 722-737. doi:10.1111/cdev.12138

Wang, M., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology, 49*(7), 1266-1276. doi:10.1037/a0030028

Warren, J. R., & Lee, J. C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: Differences by individual and labor-market characteristics. *Social Science Research, 32*(1), 98-128. doi:10.1016/S0049-089X(02)00021-2

Weitzman, M., Klerman, L. V., Lamb, G., Menary, J., & Alpert, J. J. (1982). School absence: a problem for the pediatrician. *Pediatrics, 69*(6), 739-746. doi:10.1097/00004583-198211000-00027

Weixler, F., & Soudoplatoff, A.-S. (2015). Nouveau plan de lutte contre le décrochage scolaire. *Les Cahiers Dynamiques*(1), 16-25. doi:10.3917/lcd.063.0016

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202

Wirthwein, L., Sparfeldt, J. R., Pinquart, M., Wegerer, J., & Steinmayr, R. (2013). Achievement goals and academic achievement: A closer look at moderating factors. *Educational Research Review*, 10, 66-89. doi:10.1016/j.edurev.2013.07.001

Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J., & Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student-and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly, 32*(1), 35. doi:10.1037/spq0000152

Figure 1

Diagramme des flux.

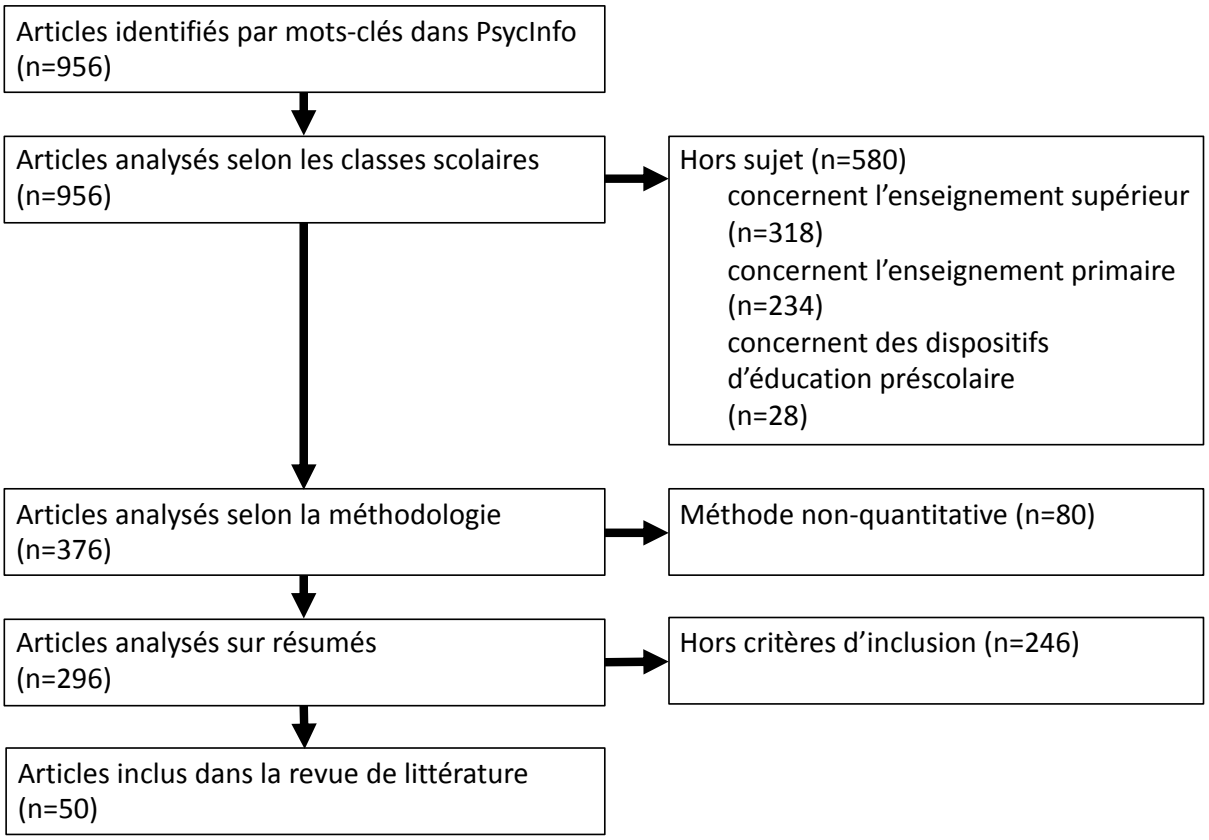

Tableau 1

Tableau des caractéristiques de la littérature 2010-2017.

Articles	Taille échantillon Approche	Classes d'âge scolaires	Définition des décrocheurs	Tests et instruments de mesure	Déterminants les plus significatifs
Abar, 2012 US	N =14240 Longitudinale	10th-12th	Elèves non-inscrits en dernière année (ne prend pas en compte ceux ayant obtenu le GED, redoublé, décédé ou quitté le pays)	Self-Determination Theory (SDT) ; Parent's questionnaire ; Administrator's questionnaire ; Student's questionnaire of motivation items ; Math/Reading test	Motivation externe ; Motivation identifiée/introjectée; Motivation identifiée/introjectée – externe
Bardou, 2012 FR	N= 450	6e - 3e (6th-9th)	Elèves à risque (résultats EMS et résultats scolaires)	Echelle de Mobilisation Scolaire (EMS) ; Echelle Toulousaine d'Estime de Soi ; Moyenne générale annuelle	Faible estime de soi socio-émotionnel ; Faible estime de soi scolaire
Blaya, 2011 FR, CA	N= 963	4e - 3e (8th-9th)	Elèves à risque (résultats DEMS)	Questionnaire d'évaluation du risque de décrochage scolaire en milieu scolaire (DEMS) ; Family Assessment Device ; Classroom Environment Scale ; Child Behavior Checklist ; Behavior Assessment System for Children ; Beck Depression Inventory	Âge supérieur à la moyenne ; Attitudes négatives envers l'école ; Problème d'attention
Borgna, 2016 IT	N = 6541 Rétrospective	18-20 ans	Elèves ayant quitté l'école sans diplôme	Genre items ; Highest Parental Education items ; Previous Achievement items	Genre masculin
Bowers, 2012a US	N= 5400 Longitudinale	9th-12h	Elèves n'ayant pas obtenu de diplôme à 20 ans (comprend aussi ceux ayant obtenu le GED)	Student Background items ; Student Behavior items ; School Context data	Mauvaises performances scolaires ; Présence de gangs dans l'école ; Croyances négatives sur la possibilité de se faire des amis à l'école ; Projet de cursus scolaire court

Bowers, 2012b US	N = 1470 Longitudinale	9th-12h	Elèves n'ayant pas obtenu de diplôme à 20 ans (comprend aussi ceux ayant obtenu le GED)	17 independent variables ; cumulative GPA ; Math/Reading test	Attitudes négatives envers l'école ; Difficultés scolaires régulières ; Mauvaises performances scolaires
Breslau, 2011 US	N = 29662 Rétrospective	18 ans et plus	Elèves n'ayant pas obtenu de diplôme du secondaire et ayant passé moins de 12 ans à l'école (ne prend pas en compte ceux ayant obtenu le GED)	DSM-IV	Dépression/Dysthymie ; Episode maniaque ; Trouble panique ; Phobie social ; Phobie spécifique ; SSPT ; TAG ; Trouble des conduites ; TDAH de type inattentif ; TDAH de type hyperactif ; TDAH de type combiné ; Consommation de tabac ; Consommation d'alcool ; Consommation d'une drogue illégale ; Dépendance au tabac ; Dépendance à une drogue illégale
Casillas, 2012 US	N= 3757	7th-8th	Elèves à risque (niveau GPA)	EXPLORE scales ; ENGAGE scales	Mauvaises performances scolaires antérieures ; Mauvaises performances scolaires ; Devoirs à la maison non effectués ; Indiscipline scolaire ; Faible comportement méthodique ; Genre masculin
Cornell, 2013 US	N = 2764 Longitudinale	9th-12th	Elèves ayant quitté le cursus en cours, et qui ne sont pas redoublants ou réinscrits dans un autre établissement	Student questionnaire (Bullying items) ; Teacher questionnaire (Bullying items) ; Prevalence of Teasing and Bullying scale Student/Teacher reported (PTB-S / PTB-T) ; Math/English/Science/History test	Expérience de bullying ; Établissement scolaire de grande taille ; Mauvaises performances scolaires ; Faible revenu familial ; Appartenance à une minorité ethnique
Delfabbro, 2017 AU	N = 2552 Longitudinale	10th-12th	Elèves ayant quitté l'école au moment d'une passation	Negative Mood Scale ; Family Assessment Device - General Functioning Scale; Life Satisfaction Scale-Abbreviated Version ; Rosenberg Self-Esteem Scale; General Health Questionnaire-12; Demographic items; Risky Health-Related Behaviors items	Age supérieur à la moyenne ; Mauvaise santé physique

Eicher, 2014 CH	N = 4312 Longitudinale	1ère - 4e (10th-13th)	Elèves rapportant avoir quitté une fois ou plus un cursus avant son terme Elèves à risque (intention de décrocher)	Education items ; Optimism items ; Educational Stress scale ; Dropout Intentions item	Intention de décrocher
Fall, 2012 US	N =14781 Longitudinale	10th-12th	Elèves non-inscrits en dernière année et ayant cumulés au moins 4 semaines d'absences injustifiées (ne prend pas en compte ceux ayant obtenu le GED)	Self-System Model of Motivational Development (SSMMD) ; Parent support items ; Teacher support items ; Perceived control items ; Perceived identification with school items ; School engagement items ; Math/Reading test	Faible engagement comportemental ; Faible engagement académique ; Mauvaises performances scolaires
Fan, 2012 US	N = 16194 Longitudinale	10th-12th	Elèves non-inscrits en dernière année	Expectancy-Values Model of Motivation (EVMM) ; Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation ; Motivated Strategies for Learning Questionnaire ; Math/English test	Faibles attentes vis-à-vis des études ; Faible revenu familial ; Appartenance à une minorité ethnique
Fortin, 2013 CA	N = 672 Longitudinale	6e – DEC2 (6th-13h)	Elèves ayant quitté l'école et restant sans diplôme à 19 ans	Parental Participation in School Follow-Up Measure ; Teacher's Attitudes Towards the Student Scale ; Social Skills Rating System ; Beck Depression Inventory ; Family Environment Scale ; Classroom Environment Scale	Mauvaises performances scolaires
Freeney, 2012 IE	N = 1311	13-14 ans	Elèves à risque (intention de décrocher)	Theory of Planned Behavior (TPB) ; Student Background items	Intention de décrocher
Frostad, 2015 NO	N = 2045	16 ans	Elèves à risque (intention de décrocher)	Teacher Support Scale ; Academic Achievement Scale ; Parental Educational Level Scale ; Perceived Peer Acceptance Measure ; Social Participation Measure ; Loneliness Scale ; Intention to Leave Scale	Sentiment de solitude ; Faible soutien des enseignants ; Mauvaises performances scolaires ; Faible niveau de diplôme de la mère

Gagné, 2011 CA	N = 537 Longitudinale	1ère - 5e (7th-11th)	Elèves non-inscrits en dernière année et qui n'ont pas obtenu de diplôme à l'âge de 20 ans	Beck Depression Inventory ; Classroom Environment Scale ; Moyenne annuelle Maths/Français	Mauvaises performances scolaires des élèves témoignant d'un état dépressif
Gagnon, 2015 CA	N = 1557	14-18 ans	Elèves ayant quitté l'école à la fin de l'année d'enquête (y compris pour une inscription en filière professionnelle)	Indice auto-rapporté de prédiction du décrochage (IAR) ; Indice administratif (IA) de prédiction du décrochage	Attitudes négatives envers l'école ; Faible portée du projet d'études
Grobler, 2014 ZA	N = 1355 Longitudinale	11th-12th	Elèves échouant à valider leur dernière année d'études secondaires (12th)	Self-Determination Theory (SDT) ; Aspirations Index ; Learning and Study Skills Inventory ; Academic self-regulation Questionnaire ; Biographical Questionnaire	Genre masculin
Haight, 2011 US	N = 216	11–17 ans	Elèves absentéistes placés auprès de services sociaux	School Refusal Assessment Scale-Child (SRAS)/Parent-Revised	Évitement de stimuli scolaires spécifiques ; Évitement de situations sociales pénibles ; Anxiété de séparation ; Renforcement d'occupations extra-scolaires tangibles
Hakkarainen, 2015 FI	N = 595 Longitudinale	10th-12th	Elèves n'ayant pas obtenu de diplôme à 21 ans	Error-Finding Test ; Word-Chain Test ; Received Educational Support for Learning Questionnaire ; Mathematical Skill Test	Mauvaises performances en mathématiques ; passage du 9th Grade
Hawkins, 2013 US	N = 3000 Longitudinale	7th-12h	Elèves rapportant ne pas avoir obtenu de diplôme (ne prend pas en compte ceux ayant obtenu le GED)	Empiric items of delinquency, marijuana use, alcohol use, sexual activity, cigarette smoking; GPA ; Academic aspirations items ; Perceived parental academic expectations items ; Connectedness to school items; Parent education items; Parental income et welfare status items ; Demographic items	Mauvaises performances scolaires ; Faible niveau d'études de la mère ; Consommation régulière de tabac ; Activité sexuelle précoce ; Foyer familial biparental ; Absence de projet d'études supérieures
Hodis, 2011 NZ	N = 1146 Longitudinale	11th-13th (10th-12th)	Elèves à risque (nombre de crédits obtenus chaque année)	Survey of National Certificate for Educational Achievement (NCEA) Goals ; Adaptive Living Scales, Doing My Best	Genre masculin ; Comportement scolaire basé sur le moindre effort

				subscale ; Adaptive Living Scales, Doing Just Enough subscale (DJE)	
Ingul, 2012 NO	N = 865	VG1-VG3 (11th-13th)	Elèves à risque (absentéisme)	Mood and Feeling Questionnaire ; IOWA Personality Screen ; Strengths and Difficulties Questionnaire ; Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders	Troubles externalisés ; Faible revenu familial et mauvais accès aux soins
Ingul, 2013 NO	N = 865	VG1-VG3 (11th-13th)	Elèves à risque (absentéisme)	Iowa Personality Disorders Screen ; Resilience Scale for Adolescents ; Life Events Scale ; Life Events Checklist ; Short Mood and Feelings Questionnaire ; Kiddie Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia ; Strengths and Difficulties Questionnaire ; Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders	Troubles psychiatriques / troubles de la personnalité / problème relationnel ; Consommation de drogues / problème comportemental ; Résilience faible
Jung, 2017 DE	N = 1479 Longitudinale	9-20 ans	Elèves ayant quitté l'école au moment de la seconde passation Elèves à risque (niveau d'évaluation scolaire)	Instrument of Reactive and Proactive Aggression; Strength and Difficulties Questionnaire; Affiliation With Aggressive Peers items (self-reported and teachers ratings); Academic Failure (Grades in Math, German, and English)	Genre masculin ; Agressivité proactive
Kim, 2012 US	N = 42190 Longitudinale	10th-12h	Elèves ayant quitté le cursus avant son terme et non réinscrits l'année suivante	Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students - Revised ; Torrance Tests of Creative Thinking ; Runco Ideational Behavior Scale ; Student questionnaire (Creativity items)	Importante créativité ; Accord pour la désobéissance aux règles scolaires ; Sentiment d'être rabaissé par les enseignants ; Investissement dans un projet professionnel ; Pratique du cheerleading ; Importance du temps passé entre domicile et école (oisiveté ou activité de loisirs)
Knollmann, 2013 GE	N = 169	8-16 ans	Élèves refusant d'aller à l'école	Child Behavior Checklist ; Youth Self-Report	Combinaison de troubles externalisés et internalisés ; hyper-anxiété

Lamote, Van Damme 2013 BE	N = 4735 Longitudinale	1ère – 6e (7th-12th)	Elèves ayant quitté le cursus avant son terme sans diplôme	Language Achievement Test ; Getlov Intelligence Test ; Math Achievement Test ; Sociodemographic and academic items	Passage du 11th Grade ; Redoublement ; Établissement situé en zone économique et sociale défavorisée / mauvaises relations entre élèves et enseignants
Lamote, Speybroeck 2013 BE	N= 4604 Longitudinale	1ère – 6e (7th-12th)	Élèves ayant quitté le cursus avant son terme sans diplôme	Relationship with teachers' scale; Attitude toward homework' scale; Sociodemographic and academic items	Faible engagement émotionnel au début du cursus secondaire
Lee, 2012 KR	N = 1530	8-18 ans	Elèves à risque (résultats des échelles de burnout)	Korean Academic Burnout Inventory ; Academic Demand-Control Inventory ; Effort-Reward Inventory ; Maslach Burnout Inventory-Student Survey ; School Burnout Inventory	Croyance dans un faible rapport entre efforts et récompenses scolaires
Legleye, 2010 FR	N = 29393 Rétrospective	17 ans	Elèves déclarant n'être plus scolarisées à 17 ans	Drugs use items ; Family items	Parents séparés ; Parents inemployés ; Parents exerçant un métier peu qualifié ; Redoublement ; Consommation de cannabis ; Au moins une expérience d'intoxication à l'alcool ; Consommation quotidienne de tabac ; Consommation d'une ou deux drogues rares
Lessard, 2010 CA	N = 4312	1ère - 5e (7th-11th)	Elèves à risque (résultats DAT)	Dropout Assessment Tool (DAT); Classroom Environment Scale ; Student Life Questionnaire	Faible satisfaction scolaire (garçons) ; Faible sentiment de réussite (garçons) ; Faible satisfaction scolaire (filles) ; Faible sentiment de réussite (filles) ; Faible engagement scolaire (filles)
Lovelace, 2014 US	N = 11588	9th	Elèves ayant quitté le cursus avant son terme sans diplôme	Student Engagement Instrument (SEI)	Faible soutien familial aux études ; Faible contrôle sur le travail scolaire ; Faible relations élèves-enseignants ; Faible soutien des pairs aux études ; Absence de projets et d'objectifs postérieurs
Lucio, 2012 US	N = 14796 Longitudinale	9th-12th	Elèves à risque (niveau GPA)	Sociodemographic items ; 12 independent variables ; cumulative GPA)	Genre masculin ; Faible revenu familial ; Appartenance à une minorité ethnique ;

					Devoirs à la maison mal effectués ; Faibles attentes vis-à-vis de l'école ; Comportement scolaire inadapté ; faible confiance dans ses habilités scolaires ; Faible engagement académique ; Sentiment d'insécurité à l'école ; Redoublement ; Absentéisme ; Mobilité scolaire
Maric, 2012 US	N = 231 n = 50 (School Refusers) Transversale	11-17 ans	Elèves en refus scolaire anxieux	Children's Negative Cognitive Error Questionnaire-Revised ; Anxiety Disorders Interview Schedule-Child/Parent ; Children's Automatic Thoughts Scale-Negative/Positive ; Multidimensional Anxiety Scale for Children	Pensées automatiques négatives sur les difficultés scolaires personnelles
Markussen, 2011 NO	N = 9749 Longitudinale	10th-12th	Elèves ayant quitté le cursus avant son terme sans diplôme Elèves ayant atteint la dernière année d'étude mais n'ayant pas eu de diplôme	16 variables indépendantes sociodémographiques, académiques et psychologiques	Faible engagement scolaire /mauvaises performances scolaires précoces / milieu familial défavorisé / genre masculin
Meylan, 2015 CH	N = 387	13-17 ans	Elèves à risque (valeur absentéisme et moyenne notes)	School Burnout Inventory ; Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS-f) ; Variables académiques	Faible soutien perçu des parents
Migali, 2017 US	N = 20745 Longitudinale	7th-12th	Elèves déclarant avoir décroché ou quitté l'école sans diplôme (comprend aussi ceux ayant obtenu le GED)	International Personality Item Pool ; Add Health Picture Vocabulary Test; NEO Personality Inventory ; Parent Questionnaire	Introversion ; Mauvaise hygiène de vie
Orpinas, 2013 US	N = 620 Longitudinale	6th-12th	Elèves sans diplôme ayant quitté le cursus en cours ou ayant été expulsés, et non	Assessment System for Children–Teacher Rating Scales-Adolescent Version ; Problem	Rendez-vous amoureux fréquents et précoces

			réinscrits dans une autre école	Behavior Frequency Scales ; Computer-Assisted Survey Interview	
Orpinas, 2015 US	N = 675 Longitudinale	6th-12th	Elèves ne fréquentant plus l'école à la fin de la dernière année du secondaire et n'ayant pas obtenu de diplôme	Behavior Assessment System for Children - Teacher Rating Scales for adolescents ; Problem Behavior Frequency Scales ; Life Satisfaction Scale	Troubles externalisés ; Troubles internalisés ; faibles compétences sociales ; Indiscipline scolaire récurrente
Orpinas, 2016 US	N = 638 Longitudinale	6th-12th	Elèves sans diplôme ayant quitté le cursus en cours ou ayant été expulsés, et non réinscrits dans une autre école	Empiric scales of Victimization and Relationships in school	Victimisation vis-à-vis des autres ; Faible réseau relationnel à l'école ; Faible recherche d'attention auprès des adultes de l'école ; Genre masculin
Pagani, 2017 CA	N = 4962 Longitudinale	1ère - 5e (7th-11th)	Elèves ayant quitté le cursus avant son terme sans diplôme, et non réinscrits dans les deux années suivantes	Raven Standard Progressive Matrices (SPM) ; Socio-demographic and Academic indicators ; Family Risk Factors ; Academic Performance (self-reported Grades in Math and French); School Engagement Scale; Delinquency Scale	Âge supérieur à la moyenne ; Genre masculin ; Milieu familial à risque ; Mesure d'intelligence plus faible que la moyenne ; Appartenance à une minorité ethnique ; Délinquance ; Mauvaises performances scolaires
Pharris, 2012 US	N = 7441 Longitudinale	8th-12th	Elèves n'ayant pas obtenu de diplôme au terme du cursus normal (comprend décrocheurs et redoublants)	Genre; Ethnicity; Family income; Neighborhood; Retention; GPA 8th/9th.	Passage du 9th grade
Quiroga, 2012 CA	N = 453 Longitudinale	1ère - DEC1 (7th-12th)	Elèves ayant quitté le cursus avant son terme sans diplôme	Inventory to Diagnose Depression ; Beck Anxiety Inventory ; Student-Teacher Relationship Scale ; Diagnostic Interview Schedule	Redoublement ; Enseignement adapté ; Fréquentation d'élèves en train de décrocher Comportement rebelle ; Symptômes de dépression au 7th grade ; Mauvaise réussite scolaire ; Faible compétence académique ; Faible éducation parentale
Quiroga, 2013 CA	N = 493 Longitudinale	1ère - DEC1 (7th-12th)	Elèves n'ayant pas obtenu de diplôme (avant, au	Inventory of Diagnose Depression ; Student questionnaire ; Self-reported performance Math/French	Redoublement ; Faible éducation parentale ; Faible compétence académique ; Mauvaises performances scolaires

			terme ou un an après la dernière année du cursus)		
Ricard, 2016 CA	N = 624 Longitudinale	4e - DEC1 (10th-12th)	Elèves sans diplôme ayant rapporté avoir définitivement quitté l'école	Self-Determination Theory (SDT) ; Interpersonal Behavior Questionnaire-Short Version ; Self-Determination Index ; Academic Motivation Scale	Faibles liens d'amitié réciproque ; Faible support des parents pour les besoins psychologiques de base
Theunissen, 2015 NL	N = 660 n = 330 (Dropouts) Transversale Retrospective	18-23 ans	Elèves âgés de plus de 18 ans et sans diplôme déclarant avoir quitté l'école Elèves à risque (âgés de plus de 18 ans et sans diplôme déclarant être encore à l'école)	Adolescent Masculinity Ideology in Relationships Scale (AMIRS); Adolescent Femininity Ideology Scale (AFIS); Genre identity items; Familial items ; Education items	Croyance modérée et élevée dans les stéréotypes féminins ; Croyance élevée dans les stéréotypes masculins
Wang, 2014 US	N = 997 Longitudinale	7th-12th	Elèves non-inscrits en dernière année et n'ayant pas obtenu de diplôme (comprend aussi ceux ayant obtenu le GED)	Monitoring the Future Questionnaire ; Substance Use Frequency Scale ; School Participation Scale ; School Identification Scale ; Self-Regulated Learning Scale ; Youth-Report Survey	Mauvaises performances scolaires ; Faible engagement comportemental ; Faible engagement émotionnel ; Délinquance ; Consommation d'alcool, tabac et cannabis
Wood, 2017 US	N = 14106	11th	Elèves déclarant avoir quitté l'école sans diplôme depuis 2 ans ou élèves sans diplôme non-réinscrits pendant 3 ans	Socio-demographic, Academic, Parent and School indicators; Math test	Redoublement ; Mauvaises performances scolaires ; Genre masculin ; Établissement scolaire de grande taille

La classe d'âge est indiquée selon les niveaux scolaires spécifiques au système scolaire concerné dans les études. Pour rendre la comparaison des données plus lisible, des niveaux scolaires standards sont indiqués entre parenthèse allant de 6th à 13th depuis la classe d'âge des 11/12 ans (équivalente des 6e française et 6th américaine) à celle des 18/19 ans (soit une classe d'âge supplémentaire par rapport aux systèmes français et américain). L'amplitude d'âge est indiquée directement pour les études concernant des échantillons considérés hors niveau scolaire.